

資質・能力ベースの社会科単元開発

－「概念」と「表現」に焦点をあてて－

江 間 史 明

(山形大学大学院教育実践研究科)

Developing Competence-Based Course Units in The Field of Social Studies:
Focusing on 'Concept' and 'Modes of Expression'

Fumiaki EMA

Two pedagogical suggestions for constructing competence-based course units in the field of social studies were obtained through the development of two experimental units, which were then implemented at elementary and junior high schools. By analyzing the students' written reflections about their classroom experience, two important issues for the organization of the course units became evident. Firstly, the contexts for the learners' activities should be based on the fundamental concepts relating to social studies. And secondly, the necessary dialogue skills should be clarified, and preparations made to give students ample opportunity to use the various kinds of expression employed in such dialogue.

[キーワード] 資質・能力, コンピテンシー, 社会科, 概念, 表現,

1 資質・能力の三つの柱

次期学習指導要領は、従来の内容ベースの指導を転換し、資質・能力（コンピテンシー）ベースで、「子どもの学びの過程を質的に高めていくこと」を目指している。中央教育審議会答申は、育成を目指す資質・能力を次のような三つの柱で整理している（中央教育審議会，2016）。

- ① 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
- ② 「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

この三つの柱は、目標とする資質・能力の全体構造を示すものであり、「三つの柱は相互に関係し合いながら育成される」としている。

①の知識・技能は、「個別の事実的な知識のみを

指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むもの」である。これは、活用できるように活性化された知識・技能を意味する。

②の思考力・判断力・表現力等の言う「未知の状況」とは、「将来の予測が困難な社会」を指す。①の「生きて働く知識」を「答えが多様で正答が定まらない」状況で「使う」ことができるようにすることと捉えられる。

③の学びに向かう力・人間性等は、「①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」である。自らの思考プロセス等を客観的に捉える「メタ認知」や「多様性を尊重する態度」「持続可能な社会づくりに向けた態度」などを含むものである。

こうした資質・能力の全体構造を念頭において、未知の状況に対応できる思考力等や、そのために必要な「生きて働く知識・技能」の学びをトータルにデザインすることが、今後の課題である。

社会・地理歴史・公民については、資質・能力の学習指導において、「個別の事実等に関する知識

のみならず、(中略) 社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる」としている。「社会の中で汎用的に使うことのできる」概念にしていくという点に、②や③の資質・能力への拡張をみることができる。

2 問題の所在

以上の資質・能力を育成する課題に取り組むポイントが、問題解決の文脈で「概念」を明示し、学習者がそれを使って「表現」していく活動を位置づけることである。この点について、中教審答申は、「子供たちが学ぶ過程の中で、新しい知識が、既に持っている知識や経験と結び付けられることにより、各教科等における学習内容の本質的な理解に関わる主要な概念として習得され、そうした概念がさらに、社会生活において活用されるものとなることが重要である」(p. 29)とする。

社会科ではこれまで、問題解決的な学習の充実を図ってきた。たとえば、初期社会科の「西陣織」(永田時雄, 1954) の実践である。ここで学習者は、西陣織という身近なモノについての経験や実物をじっくり眺めることから「作り方」へと関心を広げ、見学と資料の検討(大工場と小工場、織元と賃織という経済学者の対比的な見方)をもとに「産業としての西陣織」に気付く。そして歴史的地理的学習をへて、最後に解決策(西陣織がこれから発展するためにはどうすればよいか)をまとめ、表現するという活動を行っている。現実社会に存在する諸問題をリアルに学習の文脈に位置づけようとする志向を、社会科には指摘できる。

だが、問題はこの先にある。奈須正裕は、社会科、特に小学校中学年の授業の多くが現実社会の本物の実践と接点を持つ点を評価しつつ、次のように言う(奈須正裕, 2016a)。

むしろ社会科において深刻なのは、リアルでオーセンティックな活動を通しての学びであるがゆえに、かえってその個別具体的な特殊な文脈に学びが絡め取られ、転移の効かない、汎用性を持たない学力に留まる点にあるように思う。特定の農家のおじさんとの交流を通じて判明した社会的事実や感得した気付きを(中略)汎用性のある科学的概念にまで高め、広げていくことが望まれるのである。(p. 71)

ここで問題となるのは、オーセンティックな問題解決の文脈のなかで、いかに汎用性のある学びに学習者を導くかということである。ここに「概念」に関わる。「概念」とは、「バラバラな事実やスキルに意味を与え、関連づけるような観念やテーマ、争点」という意味である。「基礎概念」や「根本概念(ビッグ・アイデア)」という言葉で示されるものである。無藤隆(2016)によれば、思考力とは、「思考を表現に置き換えていくこと」である。概念を使うなど「表現」の質を高めていくことで、学習者の頭の中に構造化した理解が可能になる。では、どのような「概念」をいかなる文脈で学習者に明示し、「表現」で使用させていくか。小論では、この問いを2つの事例をもとに考えてみたい。事例は、「水道水、下水、ごみから環境を考える」(小4、授業者：林敏幸氏、山形大附属小)と、「江戸日本橋空き店舗出店計画」(中2歴史、授業者：関東朋之氏、山形大附属中)である。いずれも、筆者が、共同研究者として加わったものである。

3 単元「水道水、下水、ごみから環境を考える」

通常、この単元は、「飲料水と下水をセットにした単元」と「ごみの単元」の2つの単元で構成される。ここでは下水は、「水の再利用」の一つという位置づけである。

事例とする単元の構成は、図1の通りである。この単元構成は、次の3点の特徴を持つ。

第1に、水道水、下水、ごみという3つの小単元で構成した。「下水」の扱いを強め、浄水場見学に加えて、下水処理場の見学を組み込んだ。第2に、水道水と下水を学習した後に、環境基本法を取り上げて「環境への負荷」などの概念を学習した。第3に、ごみの学習の最後に、水道水・下水・ごみの学習全体をふり返り、学んだことを「五七五作文」で表現する活動と「自分の考えが変わってきたこと」を説明する活動を位置づけた。

事例とする単元には、次の4点を指摘したい。

第1に、「使う水」と「使った水」の両方を一貫して学習することができたことである。廊下の水飲み場の蛇口と排水口を出発点にした追究である(水道の水はどこからきているの?/使われた水はどこへ流れていくのかな?)。これは、環境から飲料水を取り出すにも、使った水を環境に戻すにも、人間の営みがあることを示すことになった。

第2に、下水の学習の最後に、教師は、油のつ

水道の水はどこからくるのか	使われた水のゆくえをさぐる	水道水・下水・ごみから環境を考える
1 ふだん、どんな時に水道水を使っているの？ 2 どのくらい水を使って生活しているの？手洗いの水の測定。 3 手洗いの活動のふり返り。1 日に使う水の量を考える。 4 こんなに水を使ってなくらないの？ 5・6 水飲み場の蛇口を起点に水道管の行方を探る。 7 水道水はどのようにして私たちにとどくの？ 8・9 見崎浄水場の見学 10・11 浄水場では、どのようにして水道水をつくるの？ 12 世界の国の水事情は？ 1 日 50 リットル以下の国が 55。 13 もっと水を大切にしたいと考えるようになったわけを、説明し合おう。	1 使った水はどんな時に出るかな？ 2・3 水飲み場の排水口を起点に排水管の行方を探る。 4 学校と家の周りのマンホール調べを振り返る 5 使われた水はどうやってきれいになるの？ 6・7 山形市浄化センター見学 8 浄化センター見学を振り返る。 9 浄化センターの機能が止まったらどうなるの？ 10・11 浄化センターができる前、使われた水はどうしていた？下水道普及率と川の水質。 12 最上川の水は、馬見ヶ崎川よりきれいか？上流から下流まで。 13 大阪の淀川の水質と比較 14 皿の油をどう処理するか ※環境基本法で「概念」を学習	1 家のごみは、どうまとめてどう出しているの？ 2・3 ごみを家でどう分けるか。山形市のごみ分別表、無料か有料か。 4～6 清掃工場・リサイクルセンター・最終処分場の見学 7 見学して心が動いたことは？ごみは再利用できること。 8 山形市のごみ量の移り変わり。平成 22 年のごみ有料化で減った後、横ばい。 9 本当にごみを減らしていけるの？ 10 山形市と寒河江市のごみ処理の仕方のどちらに賛成か？プラスチックを燃やすか、分別・再利用するか。 11・12 水道水・下水・ごみの学習を振り返り、「環境」をテーマにした「五七五作文」をつくろう。「自分の考えの変わってきたこと」を説明しよう。

図 1 水道水、下水、ごみから環境を考える 単元構成 (2016 年 4 月～7 月)

いた皿を実際に示し、水で洗うかキッチン・ペーパーでふき取るかを子どもに問うた。わずかな油を暮らしのなかで自分ならどう処理するかを考えるオーセンティックな場面の設定である。「200ml の油の処理に浴槽 20 杯の水」というデータも示している。家族が油をふきとっている姿を見ている子どもは、キッチン・ペーパーを皿に押し付けてじっと油を吸わせ、何回も折りたたんで拭き取っていく様子を実演した。皿の油をキッチン・ペーパーでふき取ることについて、子どもの意見は、賛成・少し反対・反対に分かれた。反対の理由は、キッチン・ペーパーが何枚にもなりコストがかかること、手間と時間がかかること、などである。

第 3 に、環境基本法を取り上げて、「環境への負荷」などの「概念」を学んだことである。子どもは、メディアなどから「エコ」や「地球にやさしい」などの言葉を日常的に聞いている。だが、それらは考える道具としては頼りない。教師は、法律の条文にふりがなをつけて示した。「環境への負荷」「地球環境保全」「公害」の定義 (2 条)、持続可能な社会の構築 (4 条)、国民の責務 (9 条) で

ある。たとえば、「環境への負荷」とは、「人の活動により環境に加えられる影響であって、環境の保全上の支障の原因となるおそれのあるもの」である。そして、9 条には、「日常生活に伴う環境への負荷の低減に努めなければならない」とある。

子どもは、環境基本法を学んだ後、たとえば、次のように書いた。

環境基本法から考えたことは、環境をそのままにすることを考えたいけど、油をふきとった紙はリサイクルもできないからゴミになるだけだから、そこはどうなのかわからない。そこで (油を) 流しちゃうと下水処理場にわるいけど、どうすればいいかわからない。

かんきょう基本法から考えたことは、公害はとても大変なことだということです。水にきたない物を流すのはかんきょうへの負荷に、つながるのでは？と思いました。紙をたくさんつかうことも地球によくないことだと思いました。

(中略) 自分がいままでふつうに、かんたんに

やっていたことでも、かんきょうへの負荷になっていることもたくさんありました。ほうりつを守ってきちんとした行動をとりたいです。

ここには、人間の暮らしが「環境への負荷」を与えざるを得ないことの直観的把握と戸惑い、あるいは決意が述べられている。自分の判断が問われた場面を、「概念」を使って問い直していると言える。こうした問題意識をもって、子どもはごみの学習に向かうことになる。

第4に、単元終末での子どもの表現についてである。子どもは、次のような五七五作文を書いた。「水とごみ ほうりつしっかり守ってね」「工場は大切なもの みんな同じ」「守ろうよ 3つのRと環境を」。2人の子どものふり返りを示したい。

水道水、下水、ごみの学習をして考えが変わって来たことは、身近にあるごみでも、水道水、下水でも、つかい終わると何かに変わるということ。前は、きたない物は、きたない物か思っていたけど、きっときれいに変わるんだなあと思った。それに、3つの工場は、だれかがきれいにしてくれたりしている物だから、大切にしないといけないのだなあと思った。

ここで「3つの工場」は、浄水場、下水処理場、清掃工場を指す。工場の機能は、「だれかがきれいにしてくれたりしている」ものである。この子どもは「身近にある」水やごみを「きっときれいに変わる」ものとして捉え直していると言える。

水道水、下水、ごみの学習をして考えが変わってきたことは、学習をする前は、もやせるごみをたくさんもやすのは、かんきょうにわるくないと考えていたけど、今はなるべくかんきょうにいいように、せいそう工場の人たちがはたらいしてくれていることがわかったから、これからはごみをへらそうとがんばりたいです。

「なるべくかんきょうにいいように」という表現に、この子の「環境への負荷の低減」の理解が現れているとみることができる。「せいそう工場」は、その役割を担っていることがわかり、働く人々たちへの感謝と自分なりにごみを減らす取組への意欲を述べている。

以上から、この単元で子どもたちが学んだ資質・能力は、次のように整理できる。

知識や技能：自分たちの生活や産業に飲料水の確保や廃棄物の処理が欠かせないことの理解。飲料水の供給や廃棄物の処理の経路を、見学・調査をもとに整理できる技能。

思考力・判断力・表現力等：「環境への負荷」という基礎的観念の把握と適用。「環境への負荷」を低減する営みによるものとして身近な水やごみを捉え直す見方。

学びに向かう力や人間性：下水処理場や清掃工場で働く人々たちへの感謝、節水やごみを減らす自分なりの取組への意欲、自分の考えの変化を内省できる「メタ認知」。

これまでのごみ学習には、子どもの暮らしの文脈でごみの減量を考えさせる事例がある。その単元の終末には、「分別はひとりひとりの心がけ」「ごみを出すルールを守ればごみがへる」などの表現があった。こうした暮らしや経験の個別の文脈に限られた学習を、概念を活用する水準に引き上げていく必要がある。この単元の開発を通して、三つの柱のそれぞれの資質・能力が、「環境と人々の生活との相互関係」という「見方」と「環境への負荷」という概念のもとで、相互に結びついて伸びることが明らかになった。¹⁾

次に、中学校の単元開発の事例をみよう。

4 単元「江戸日本橋空き店舗出店計画」

この単元は、『熙代勝覧』に描かれた一軒の空き店舗に、9つの候補からどの店を優先して出店するかをランキングする授業である『熙代勝覧』とは、1805年頃の江戸日本橋から神田今川橋まで760メートルの通りを描いた絵巻である。教師は、日本橋の地理的な特色や江戸の暮らしの様子に着目し、公益性や安定性などの基準を見出して出店計画を順位づける生徒の姿を期待していた。

(1) 育成を目指す資質・能力

本単元で想定していた資質・能力を整理すると次のようになる。

「知識・技能」の面では、本単元は、江戸時代の産業や交通、都市や文化の発達を扱う単元である。農業の進歩や各地の特産品、交通路の整備、大阪や江戸の繁栄、町人の暮らしや文化などの事実に知識を扱う。さらに、この単元は、寛政の改革とその後の政治の内容も加えている。こうした

知識を活用する場面として、江戸日本橋の空き店舗の出店計画を考える活動を位置づけた。

「思考力・判断力・表現力等」の面では、「三方よし」の概念の活用を位置づけた。三方よしとは、「売り手よし、買い手よし、世間よし」という近江商人の心得である。12世紀以降、近江国（滋賀県）の商人は、近隣や遠隔地に行商をし、その地で開店することが多かった。近世に入ると、近江商人の行動範囲は全国に拡大し、特に、紅花など東北地方の産物を上方に持ち帰ることで豊かな利潤をあげた。行商で各地を売り歩く近江商人は、自己（売り手）の利益だけでなく、買い手やその地域社会（世間）を大切にすることを、遺言や家訓で伝えていたのである。²⁾

「三方よし」の概念は、売り手の視点の考え（儲けの大きさ・安定性・持続性）と買い手の視点の考え（ニーズの充足）に加えて、世間の視点の考え（公益性）を含意している。そして、それらの視点を移動して吟味するという「多角的な見方」も意味している。本単元では、これらを踏まえて店の立地条件を学習者が考えるのである。

最後に、「学びに向かう力・人間性等」という情意や態度の面である。本単元では、学習者が、自分と異なる意見と対峙する場面がある。その場面で、「偏見なく検討する態度」や「正当な理由や根拠があれば、自分の考え方を再考したり修正したりできる態度」を位置づけた。また、単元を通して自分の思考プロセスをふり返ることのできる「メタ認知」を育成することを考えた。

(2) 単元のデザイン

本単元は、「空き店舗に出店する店を計画する」という活動を、単元全体を貫く文脈として設定している。廻船問屋が多角経営に乗り出すという設定である。生徒が取り組む問題状況は、次のものである。単元冒頭に示した。

問題状況: あなたは、江戸日本橋の廻船問屋（海運業）の奉公人（従業員）です。このたび、日本橋通りに一軒の空き店舗ができました。店のご主人が、ここに何か別の店を出したいと考え、9つの店の案を出し、こう言いました。

「この9つともいい店だと思うのだが、どうにも定まらねえ。ちょいと、これらの店のことを調べて、意見してくれねえか。どれがいいか順位などつけてもらうと、ありがてえんだけどなあ。おいらは、近江の商人だからよ。三方よし（売り手

よし・買い手よし・世間よし） っていうのは大事にしてえんだ。まあな、もし、上手くいったらお前えらにのれん分けしてやってもいいと思ってんだよお…。よろしく頼むぜ。」（下線部引用者、後述）

9つの店のリストは、次の通りである。

リスト: つき米屋 米を精米（白米にする）して売る。／呉服屋 京都産の布（西陣織など）を、着物に仕立てて売る。／乾物屋 土佐の鰯節を中心に乾物を売る。／唐物屋 舶来（外国）の珍しい陶磁器などを売る。／薬種問屋 様々な病気に効く様々な薬を売る。／口入屋 無宿人や出かせぎ者に仕事を紹介（あっせん）し、手数料を取る。／金貸し 他の金貸し（札差・高利貸し）より安い利息でお金を貸す。／行灯屋 安い燃料で明るい光を放つ行灯（照明器具）を開発して売る。／引札屋 チラシ（引札）などの広告を制作して商人、職人に売る。

それぞれの店については、考える資料を用意した。例えば、乾物屋であれば、江戸のそば屋の普及（市中に3800軒、鰯節でそばつゆ）、庶民の食生活、江戸時代の流通、諸国の産業の発達である。口入屋であれば、無宿人の増加（治安の悪化）、ききんと農村の荒廃、人足寄場、農閑期の江戸への出かせぎである。

単元の構成（8時間）は、次の通りである。

1. 『熙代勝覧』に出会う、出店リストの1回目のランキング
2. 日本橋ってどんなところ 五街道の起点、大阪と比較した江戸の特色（人口構成等）
3. 絵巻が描かれた頃の江戸の暮らしや文化 学問の発達や化政文化、庶民の生活（古着の需要、米の消費量、照明、資産の保有方法）
4. 絵巻が描かれた頃の政治 寛政改革とその後
5. 改めて『熙代勝覧』を見る 店の件数や分布
6. 9つの店を4人グループで分担して調べる（ジグソー法）
7. 出店計画のランキングと交流
8. 1回目、前時、ファイナルの3つのランキングを通してふり返りを行う。

単元のデザインにあたって、論点が3つあった。第1に、「三方よし」という概念の明示についてである（問題状況の二重下線部）。

もし、「三方よし」の指摘がない場合、生徒は、

その店が儲かるかという数値（客数や物価等）に専ら関心を寄せる可能性が高い。結果として、「公益性」などの概念にまで生徒の思考が伸びない可能性がある。しかし、逆に、「三方よし」を明示すると、その基準からしか生徒は考えなくなり、生徒が自力で「公益性」に気付く余地をせばめてしまう可能性がある。この点は、授業者が「最後まで悩んだ」という点である。筆者からは、「生徒が『三方よし』を知っていることと、それを適切に使えることとは全く次元の違う能力だ」と話をした。最終的に、教師が「三方よし」を明示的に示し、それを生徒が用いるという活動の文脈とした。

第2に、9つの店の案と順位付けについてである（問題状況の一重下線部）。

絵巻に描かれた空き店舗は1軒なので、「店を一つ選び、その根拠をあげる」という学習活動も考えられる。合理的に一つの店を意思決定していくという思考になる。だが、それでは、店の選択とその根拠（データ）を発表する活動がメインになる可能性が高い。根拠による論証の精度を競うタイプの対話になる。各々の判断をかみあわせ、互いに検証するという思考の局面が弱くなる。これに対して本単元の対話で重要なのは選択の基準であり、根拠（データ）の応酬ではない。以上から、9店すべてを検討し、ダイヤモンド・ランキングで順位付け、そのように順位づけた理由を生徒に名づけることを求める活動とした。

第3に、生徒に「根拠」と「理由」を区別して表現してもらうことである。社会科では、データとなる根拠を探索して発表すればよしとする場合が多い。だが、それでは、「論理的思考」として不十分である。同じデータを根拠としても、理由が異なれば、順位付けは異なってくる。例えば、棄捐令である。ひとつの意見は、棄捐令があるから（根拠）、金貸しを下位にする（主張）。なぜなら、武士の借金を帳消しにされて損をするリスクがあるから（理由）である。他方、別の意見は、棄捐令は困るが年利25%だから（根拠）金貸しを第1位にする（主張）。なぜなら、札差は平均50年程度店を続けていて1回くらいの帳消しは大丈夫だから（理由）である。棄捐令の見方の違いの対話が各々の考えに再吟味を迫り、新たな考えを生み出すのである。

上記の2点目と3点目を可視化できるように、2回目のランキングでは、ホワイトボード（小）を



図2 「三方よし」の概念で思考する

各グループに一つずつわたして、表現を通して対話できるようにしている（図2）。

(3) 生徒の思考の実際

実際の生徒の思考は、どのようなであったか。2人の生徒を取りあげたい。

生徒Aは、2回目のランキング（7時間目）の交流のあと、次のように言う。

同じ資料を読んでも、読みとれることが全く違うと思いました。例えば、僕の班が選んだ「口入屋」それを1位にしている班と、5位にしている班がありました。もっと沢山の意見を聞きたいです。僕が重視しているのは、三方よしです。世の中のためにもなり、自分も相手のためになります。そして、収入も多いのです。唐物屋を選んでいる班もありましたが、僕は下位にしたので、その班の「決め手」を知りたいと思います。僕は三方よしについて選びましたが、安定した収入の人もありました。どちらがいいのかも、考えたいと思います。

次の2点を指摘できる。第1に、同じ資料（根拠）から違う主張（順位づけ）があることに注目し、どのような「理由」によるかに強い関心をよせていることである。交流することで、自分の考えの幅を広げたいという態度を指摘できる。これは、自分と異なる意見を偏見なく積極的に受けとめる態度である。「学びに向かう力・人間性等」の面の資質・能力の一つといえる。

第2に、問題状況に埋め込んだ「三方よし」の概念を使っていることである。生徒の出店の基準は、儲けの大きさ、収入の安定、リスクの回避、三方よし、である。どの基準かで順位付けは異なり、正解はない。これらの基準を比較することで、「店の儲け」という売り手の視点と「世の中のため

め」「自分も相手のためになる」という買い手や世間の視点をあわせて考えていると言える。

では、「三方よし」概念を使うとはどういうことか？次に、生徒Bについて考えてみたい。生徒Bは、第1位とした店が、引札屋→口入屋→唐物屋と変わっている。生徒Bが、2回目のランキングで口入屋を1位とした理由は、次の通りである。

「天明のききん…で職をなくした人が増えていた。そうすると、口入屋が必要となり、売り手も買い手もよい思いをし、また（職につけて）無宿人の犯罪が減る」からである。その基準を「三方よしランキング」と名付けていた。

ここでの理解は、「売り手」「買い手」「世間」という「三方よし」の要素を、口入屋の場合にあてはめてみたものと言える。口入屋が必要となる状況（天明のききん）があるから、結果として、売り手も儲かるとみている。これは、任意の対象がその概念の要素に当てはまるかどうかを識別して考えてみたものと言える。

だが、生徒Bは、最終的なランキングでは、口入屋を1位としなかった。単元最終のふり返りで、生徒Bは、次のように言う。

「三方よし」を大切にすることとは、儲けだけではなく、買い手も世間も良い気分になるということです。例えば、発展した街に口入屋があり、無宿人が沢山いたら、世間の人々は良い気分なのかなどのことを深くまで考えることができました。

ここで生徒Bは、自分の思考プロセスを内省し、「三方よし」概念を自分なりに定義し直している。はじめは「儲け」を考えるための概念であり、買い手のニーズと売り手の手数料、社会への貢献（犯罪の減少）を考えていた。だが、単元終末では、日本橋の暮らしの様子を具体的にイメージして、「売り手」の視点を離れ、「世間の人々」という視点に移動して見直している。「深くまで考えることができました」とは、口入屋という自分の選択した解を、江戸の暮らしの中に置いてどんな光景になるか、その帰結を「世間の人々」の視点から思考実験したものと解釈できる。これは、日本橋に口入屋が生まれたという歴史像を描き出しつつ、「三方よし」概念を使って社会のあり方を考えたものと言える。

本単元は、概念（三方よし）と表現（ランキングの対話、根拠と理由の区別）を明示的に位置づけることを試みた。概念や技能を活用する水準に学習を引き上げていくことで、それぞれの資質・能力を総合的に育成できることが明らかとなった。

5 資質・能力ベースの単元開発への示唆

ここでは、2つの事例から、資質・能力ベースの単元開発への示唆を検討したい。

(1) 文脈の設定と概念

小4の単元は、「自分たちのくらしと環境とのかかわりを見つめさせる」という点で、水道水、下水、ごみの処理の単元を大きくまとめて扱ったものであった。人の活動は、環境に影響を与えざるをえない。そうした相互作用のありようを、水とごみを素材に学んだのである。飲料水の確保や下水やごみの処理についての学習や経験を個別に積み重ねただけでは「環境への負荷」という概念の獲得は難しい。概念を学習する機会を単元に位置づける必要があるのである。他方、中2歴史の単元は、「三方よし」の概念を明示し、それを利用して出店する店の候補を順位付けすることで、生徒が「深くまで考える」ことを可能にしていた。

2つの事例は、資質・能力ベースの単元では、概念を明示し、それを利用できる文脈を設定することが必要であることを示唆している。これは、その「概念」を支える「物語」を学習者が構成するということである。たとえば、油を紙でふきとっても、そのまま流しても環境に影響を与えてしまうので「どうすればいいかわからない」という表現があった。これは、それまでの学習をとりまとめた、その子なりの「物語」とみることができる。分析哲学者の野矢茂樹は、概念を理解することについて、次のように言う（野矢茂樹、2016）。

「ある概念を理解している」といっても、その理解にはより浅い理解とより深い理解があることになるだろう。任意の対象について、それがその概念に当てはまるかどうかを識別できる。これがもっとも表面的な理解である。（中略）だが、ある概念をより深く理解するとは、その概念が開く典型的な物語をより詳しく知っていることにほかならない。そしてより詳しく物語が開かれれば、それに応じて相貌も異なってくるだろう。（pp. 210-211）

相貌とは、どういう意味のもとに対象を見るかによって異なる知覚の側面である。小4の単元で、子どもは、たとえば、「身近にあるごみでも、水道水、下水でも、つかい終わると何かに変わる」という新たな見方を獲得している。それは、自分の見方が変わってきたという、その子の「物語」である。こうした「物語」が、「環境への負荷」という「人の活動と環境とのかかわり」の概念の理解を支えるのである。同様に、中2歴史の単元で、生徒Bは、口入屋という自分の選択した解を、江戸の暮らしの中において、「三方よし」の概念を用いて考え直していた。この理解は、日本橋に口入屋が生まれたらという仮定の「物語」を生徒Bが描いたものと言える。「三方よし」の概念は、この「物語」に埋め込まれ、構造化されていると言える。以上から、資質・能力ベースの社会科単元の開発については、「概念」を中核にとりまとめて、学習活動の文脈を設定するという方向を考えることができる。³⁾

ここで課題となるのが、「概念」の系統的配置の検討である。小4の単元では、「環境への負荷」という概念に焦点をあてた。「環境への負荷」は、社会の中で汎用的に使える概念の一つである。こうした概念をいくつかの単元のなかで、系統的に指導していくことが考えられる。たとえば、「環境への負荷」は、小学校5年の国土や公害の学習、中学校地理的分野の九州地方の学習や、歴史的分野の足尾鉾毒事件の学習につながる。同様に、中2歴史の単元の「三方よし」の概念は、中学校公民的分野の経済学習につながるものである。コンビニエンスストアの立地をシミュレーションする教材などがある。⁴⁾

奈須(2016b)によれば、「実践的に言うならば、子どもたちが『結局のところ、いつもここにたどりつく』『最初は違っているように感じたけれど、やっぱり似たようなことをやっている』などと言い出せば、授業は教科の本質に肉薄しつつあると考えてよい。」(p. 56)

社会科の場合、社会的事象をどういうものとして見るかという点に、概念が関わる。「環境への負荷」のような概念が、小中学校から高等学校に至るまで、「基調低音」として社会的事象の捉え方を支えるというカリキュラムの構造を考えることができる。こうした概念の他の候補としては、「公正」などが考えられる。実践的な検討が必要である。

(2) 表現と対話のスキル

小4の単元は、水道水から、下水、ごみの処理と追究した学習活動を、子どもが「自ら振り返り意味付けたり」する表現活動であった。中2歴史の単元は、出店候補の9つの店をある基準で順位付けたものをつきあわせて会話し、自分(たち)の実践的判断を吟味するという対話活動であった。その際、根拠と理由を区別して意見を表現した。

次期学習指導要領における社会・地歴・公民の資質・能力は、思考力・判断力・表現力等の面で、「考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力」を位置づけている。「議論する力」を、育成する資質・能力に位置づけるのは、ほかの国のカリキュラムにも見出せるものである。たとえば、イギリスの市民性教育の報告書(クリック・レポート)は、次のように言う。

私たちは、市民性について教えることが、意見が分かれる争点を議論することを含まざるを得ないことを認識しなければならない。開放的で、知識のあるディベートは、健全な民主制に不可欠だからである。(QCA, 1998, p. 8)

だが、現実社会には、多様な議論がある。相手を説得したり、妥協点を探して交渉したり、問題を解明しようとして探究したり、実践的な選択を判断したりと、問題解決のための多様な議論が存在する。教室での対話を、オーセンティックなものに近づけるには、こうした多様な議論を教室に取り込む必要がある。

筆者は、ウォルトンらの「対話理論」(Walton & Krabbe, 1995)に学んで、説得・交渉・探究・熟考の対話モデルを組み込んだワークショップ型授業の活動空間を開発してきた。小論で扱った中2歴史の単元におけるランキングの対話は、「対話理論」の中では、「熟考」タイプの対話に位置づく。意思決定の求められるような実践的な問題を対象として、目標や行為の優先度を整理し、各人がいかに行動するかを決定することがゴールとなる対話である。「対話理論」によれば、「説得」は、意見(考え方)の対立を出発点とし、その対立を解決することをゴールとする対話である。ディベートがその典型である。「交渉」は、意見の対立と協力の必要性を出発点として、双方に魅力的な妥協点を見出すことをゴールとする対話である。「探究」

は、未解決の問題を出発点として、論証により、ある命題（仮説）の立証もしくは反証をゴールとする対話である。

日本の社会科学研究は、これまで、探究をベースに合理的に意思決定できる能力の育成を重視してきた。合理的意思決定の過程は、次のようにとらえられている。①問題把握、②問題分析（原因分析）、③達成すべき目的・目標の明確化、④すべての実行可能な行動案の創出、⑤行動案の論理的結果の予測と評価、⑥行動案の選択と根拠づけ、⑦決定にもとづく行動である（小原友行，2000）。だが、こうした意思決定学習は、問い直されている。たとえば、片上宗二は、次のように言う。

確かに、社会には様々な問題が存在する。それをめぐっていろいろな意見の対立があり、多様な解決策が打ち出されている。それゆえ、それらの主張を分析検討し、最も望ましい、と考えられる解決策を合理的に意思決定できる力をこそ、社会科は育成すべきであるとされてきたのである。

しかし、そのような「合理的に意思決定できる力」とは、いうならば「あるべき解決策」しか考えられない力にすぎないのではないか。（中略）社会が高度化・複雑化するということは、ただ一つのあるべき解決策では処理できにくくなる、ということの意味する。次善の解決策、次々善の解決策をも考えられる力が求められてくるのではないか。そのような力が身につかないと、せつかくの教室での「合理的に意思決定できる力」も校門を出でずとなつて、生きて働く力につながっていかないのではないか。（片上宗二，2006，p. 4）

ここで片上は、これまでの意思決定学習を「ただ一つのあるべき解決策」を想定し、それに到達する方向に焦点化されていると特徴づけた。そしてこれに、「様々な解決策の間に条件を立てて優先順位をつけることのできる力」を対置した。この片上の考えの基盤には、「人間の判断の誤謬性」（というより「可謬性」－引用者）を認め、高度化・複雑化した21世紀の社会においては、「社会的判断は、『合理的意思決定』という形で単線的に一気に到達しうるものではなく、漸進的で繰り返しの

に迫ることでその質が保障されるものである」という点がある。

筆者の立場から言えば、「合理的意思決定」という「ただ一つのあるべき解決策」への志向は、「探究」タイプの対話の文脈で行われることであり、「様々な解決策の間に優先順位をつける」ことは、「熟考」タイプの対話の文脈で行われることである。「合理的意思決定」を志向する議論は、社会の一部にある。そこにとどまらず、より社会との接点を広くとる議論と社会的判断のあり方を示唆した点を、片上の研究から学ぶことができる。

以上から、資質・能力ベースの単元開発では、「議論する力」を対話のスキルとして明確化し、それらの多様な表現を通して、社会科ならではの資質・能力を伸ばすことを検討することを課題として指摘できる。⁵⁾ これは、より社会の中で汎用的に使うことのできる技能として、「議論する力」を捉え直し、それを育成するカリキュラムの構造を考える可能性を開くものである。たとえば、各々の対話スキルを用いる単元を系統的に配置したり、学習者が自分たちの議論を比較する単元を位置づけたりすることを考えることができる。

おわりに

小論は、小4と中2歴史の社会科を対象として、資質・能力ベースの単元開発に取り組んだ。2つの事例は、オーセンティックな学習の文脈を設定し、概念と表現を明示的に位置づけたものである。子どもの思考の実際から、「育成を目指す資質・能力」のそれぞれを全体として伸ばす単元のイメージを提示できたと考えている。

小論は、資質・能力ベースの社会科単元開発に次の2つの示唆を明らかにした。一つは、単元を概念を中核にとりまとめて、学習活動の文脈を設定すること。もう一つは、「議論する力」を対話スキルとして明確化し、それらの多様な表現を通して、社会科ならではの資質・能力を伸ばすこと、である。概念や対話スキルの系統的配置など、社会科カリキュラムへの具体化は、引き続き、単元開発をもとに取り組んでいきたいと考えている。

注

1) 次期学習指導要領では、「各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方」を「見方・考え方」とする。小学校社会科においては、「社会的

事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」を「社会的事象の見方・考え方」と整理している。ここで「事象や人々の相互関係」の一つが、「環境と人々の生活との相互関係」である。これは、「生活と環境保全とのバランス」に着目して社会を捉える見方である。この見方を支える概念が、「環境への負荷」と筆者は捉えている。中教審答申によれば、「見方・考え方」は、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」であり、「教科等の教育と社会をつなぐもの」(答申, p. 34) である。

2) 田村次朗(2014)は、麻布を商っていた中村治兵衛宗岸の1754年の書き置きを紹介している。

「たとへ他国へ商内に参り候ても、この商内物、この国の人一切の人々、皆々心よく着申され候ようと、自分の事に思わず、皆人よき様にと、高利望み申さずとかく天道のめぐみ次第と、ただその行く先の人を大切におもふべく候」

3) 概念をベースとする筆者の考えについて、池野範男氏(広島大学)からコメントをいただいている。たとえば、憲法の働きを教えるときに、

「立憲主義」という概念よりも、憲法を(公権力に対する)「檻」とみるような「メタファー」の方が、対象の本質的把握と学習者の構造化を促しやすいという両方の点で意味があるのではないかという指摘である。メタファーについては、今後の課題として考えていきたい。

4) 「三方よし」の概念は、交渉学においても、注目されている。田村次朗は、「三方よし」の伝統を、「賢明な合意」(wise agreement)にもとづく「創造的問題解決」と同じ考え方であるとする(田村, 2014)。賢明な合意とは、「当事者双方の要望を可能な限り満足させ、時間がたっても効力を失わず、また社会全体の利益を考慮に入れた解決」である。

5) 筆者は、説得・交渉・探究・熟考といった対話スキルを学習者が自覚的に運用できる資質・能力を「議論コンピテンシー」と特徴づけ、これらを育成する単元開発の研究を進めている。

引用文献

中央教育審議会(2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等

の改善及び必要な方策等について(答申)」(12月21日), 文部科学省: 中央教育審議会。

片上宗二(2006)「調停としての社会科授業構成の理論と方法—意思決定学習の革新—」, 『社会科学研究』65号, 1-10。

無藤 隆(2016)「抽象的な言葉を単純化して具体的に落とし単元を通した実践の改善を図っていく」, 『総合教育技術』, 小学館, 10-13。

永田時雄(1954)「単元『西陣織』<中小工業>(5年)の研究」, 『カリキュラム』62号(1954年2月号), 48-58, 上田薫・他編『社会科教育史資料』第4巻, 東京法令, 1977年, 399-406に収録。

奈須正裕(2016a)「授業で目指すべき学力論の原理転換」, 『社会科教育』, 明治図書, 685号, 68-71。

奈須正裕(2016b)「コンピテンシー, コンテンツ, コンテクスト」, 『指導と評価』, 図書文化社, 738号, 54-56。

野矢茂樹(2016)『心という難問 - 空間・身体・意味』, 講談社。

小原友行(2000)「意思決定」, 『社会科重要用語300の基礎知識』, 明治図書, p. 69。

Qualification and Curriculum Authority(1998) *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on citizenship*, QCA。

田村次朗(2014)『ハーバード×慶應流 交渉学入門』, 中央公論新社。

Walton, D. N., & Knabbe, E. C. W. (1995) *Commitment in dialogue*, Albany, New York: Suny Press。

参考文献

江間史明(2016)『ワークショップ型社会科における授業構成ストラテジーの開発的研究』, 平成25-27年度科学研究費補助金研究成果報告書(基盤研究(C), 研究課題番号: 25381162)。

奈須正裕・江間史明(2015)『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』, 図書文化社。

付記:

本研究は、「議論コンピテンシーを育成する社会科ワークショップ型授業の単元開発」(科学研究費補助金, 基盤研究(C), 課題番号: 16K04656)の一部として行われた。